

〈原著〉

札幌市における肢体不自由教育の発展（２）

— 教育・福祉・医療の融合 —

今 野 邦 彦（藤女子大学 人間生活学部 保育学科）

わが国の肢体不自由教育の中でも独自の指導体制をとっている札幌市において、その先駆けとなった札幌市立美香保小学校つばみ学級の教育・福祉・医療の融合がどのように進展していったのかについて分析・考察した。

その結果、当時のつばみ学級教職員が「子どものために何ができるか」を最優先し、既成概念にとらわれずに指導体制を作り上げたこと。そして、教育委員会・福祉部も、それを施設・設備、人員配置、勤務体系、児童の通学保障、医療面などから全面的にバックアップし、また現在は「交流及び共同学習」と称されている交流教育・統合教育によって学校や地域からの支援を得られたことが、つばみ学級の教育の充実、いわゆる「札幌方式」の発展につながったことが示唆された。

キーワード：肢体不自由教育、札幌方式、つばみ学級

1. はじめに

今野（2018）は、『札幌市における肢体不自由教育の発展—つばみ学級の誕生—』（以下、前稿とする）において、わが国の肢体不自由教育の中でも独自の指導体制をとっている札幌市において、その先駆けとなった札幌市立美香保小学校つばみ学級の誕生について考察し、つばみ学級誕生の要因として、父母の会の熱意、福祉ベースの事業、札幌市特有の背景を挙げた。

すなわち、つばみ学級が札幌肢体不自由児者父母の会を中心とした調査、陳情、請願、署名運動という保護者の熱意によって作られた学級であり、これが札幌市の技術職員（保健婦、物療士等）による指導という教育内容に強く反映したこと、また学級誕生にあたって教育のみならず福祉をベースにしたプロジェクトが展開された結果、市教委と福祉部が対等に責任を持って指導を展開するという運営体制を作り上げたこと、さらに学級開級当時の札幌市には時代を反映する特有の事情・背景があり、これが学級の誕生を前進させる要因になったことを明らかにした。

また、次の課題として、つばみ学級の教育の発展について分析を深め、現在まで引き継がれている札幌市独自の肢体不自由教育体制の考察に資することを挙げた。

前稿でも述べたように、つばみ学級からの40年以上の歴史の中では、教員免許を持たない技術職員による児童生徒への直接指導の是非が問われたり、技術職員の引き揚げと教員のみによる指導が検討されたりしたこともあった。しかしその都度、技術職員による指導の必要性・重要性が訴えられ、指導が継続して今日に至っているのである。

2001年の「21世紀の特殊教育の在り方について」、2003年の「今後の特別支援教育の在り方について」、2005年の中央教育審議会答申などを踏まえ、全国の肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度化・重複化・多様化とも相俟って、学校組織全体としての専門性の向上が叫ばれるようになった。その結果、わが国の肢体不自由教育においては、理学療法士（以下、PT）、作業療法士（以下、OT）、言語聴覚士（ST）、心理士、看護師などの医療職を「外部専門家」として特別支援学校に導入する動きが活発になる中で、札幌市の技術職員は「外部専門家」ではなく、あくまでも常勤・フルタイムの学校職員である「内部専門家」として指導に携わってきた。これは「札幌方式」とも呼べる独自のシステムであり、我が国の肢体不自由教育を展望するにあたって重要な位置を占めるものである。

2. 研究の目的と方法

本稿では、前稿で考察した札幌市立美香保小学校つぼみ学級の誕生の経緯に続き、その後のつぼみ学級の教育・福祉・医療がどのように進展していったのかを分析し考察を加えることを目的とする。

研究方法は文献資料調査を主とし、つぼみ学級が開設された 1972（昭和 47）年度からその内容の充実を図った 1977（昭和 52）年までの 6 年間にに関する資料を中心に分析した。

3. 1977（昭和 52）年当時のつぼみ学級

まず分析対象である 6 年間の最終年度に当たる 1977（昭和 52）年度に焦点をあてる。これは、つぼみ学級が開級された 1972（昭和 47）年度から 1976（昭和 51）年度までは、学級の実践をまとめた資料が発行されておらず、1977（昭和 52）年度に初めて『昭和 52 年度 実践の記録』（以下『実践の記録』とする）が発行されたという事情による。この経緯については、同書の編集後記に次のように記されている¹⁾。

昨年（昭和 51）の 4 月頃、誰からともなく「実践のまとめみたいなものを作っては？」という声が沸き上がりました。どうせ作るならば、開級時に入学した児童が本年度で全員卒業するので、過去 5 年間のあゆみもまとめ、職員も父母もお互いに学び合えるものを作りたいという考えの下に、編集委員会が編成されました。（後略）

このように開級 6 年目に初めて実践記録の発行に至ったのであるが、同年、札幌市教育委員会発行の『昭和 52 年度札幌市の特殊教育』²⁾には、開級 2 年目となる札幌市立美香保中学校つぼみ学級も含めてつぼみ学級の教育が下記の通りまとめられている。

「重度肢体不自由児の教育」

この学級の開設歴史は浅く、小学校で 6 年め、中学校は 2 年めである。開設に当っては多くの困難はあったが、その困難を福祉と教育の協調、連帯で運営され、特に医療との連携を密にしながら、身体機能訓練のウエートを多くしめながら、その児童、生徒の実態に即し、仮説をもとに各指導がなされている。

ア 指導目標

肢体不自由の児童、生徒の多くは脳性マヒを主

障害にもち、そして融合的に精神発達遅滞、言語、視覚、情緒、聴覚、身体虚弱等の障害をもっており、その障害状態はきわめて重度のため、健康安全の基盤の上にたって、困難を克服し、心身の機能の改善をはかり、生活に必要な基礎的、基本的な各知識、技能、態度を可能な限り伸展させることを目標としている。

イ 指導内容

年々重度、重複化しつつあるが、その教育効果を考えるとき、それは「出あい、ふれあい、ひびきあい」であり、この上に集団の中で、個人をより客観的にとらえながら指導仮説を構築し、その実践に学び、より実践へと向う指導であり、おおまかな内容として次のようなものを設定している。

- a 日常生活基本行動訓練のために、単純、単一行動を各人の運動機能とのかかわりを重視しながら取得させ、生活習慣の確立をめざし、身辺生活処理能力を高める。
- b 障害の状況からして、外部との接触を増し、過保護状況からの脱却を計る方策を考慮し、知的に比較的優れていると言われる児童・生徒でも健常児との知識格差は大きい。したがって学習は直接経験（みる、ふれる、ためす）を主としたなかで、言語概念、数量概念の確立をはかり、そのことを糸口に生活に必要な言語的、数量的な知識を身につけさせる。
- c 身体機能訓練を主とした変形拘縮の予防および矯正、関節可動域の拡大、体位保持、バランス、言語訓練等に関する訓練をする。
- d 児童、生徒の喜びや満足感をもとに、多くの行事を設定し、その中での活動を通して、情緒の安定をはかりながら社会性の向上を伸ばす。
- e 障害を克服しようとする意志と態度を各指導を通じて育成する。
- f 児童・生徒はそれぞれの進路をさぐり、そのための自立心を養う。

ウ 指導方法

- イの内容を可能な限り有機的に融合させ、児童、生徒のもっている能力、特性を十分配慮し、有効な教材を設定し、小単元構成をもって指導する。
- 教材によって、全体、個別、グループと指導人数を状況に応じて分けて指導する。

- 特に機能訓練は教科学習を支え、教科学習は機能訓練を支えている実態を重視しながら、入門期指導に於いて、素地育成をねらいとする、（遊び）指導をする。
- 過保護よりの脱却に力点をおき、不自由な身体を可能な限り使って、多くものを直接経験させ満足感をもとに自信を高める。
- 児童、生徒の社会性や学力を高めるために可能な限り普通学級との交流を進める。
- 機能訓練は主として、市職員（訓練士）によって個別訓練がなされている。

（以上、原文のまま引用）

この記述からは、児童生徒が重度重複の障害を有しており、そのために教育、福祉、医療の連携が強く指向されていること、身体機能訓練のウエートが多いこと、そのうえで生活に根差した基礎的・基本的な知識、技能、態度の伸長を目指していることがわかる。

具体的な指導内容としては、日常生活動作、身辺処理能力、直接経験を重視した言語・数量概念の指導、身体機能訓練、行事、進路指導など多様な内容が挙げられている。

そしてその内容を実現するための方法としても、教材研究、単元構成、多様な指導体制、遊び、普通学級との交流、そして最後に最大の特徴ともいえる、市職員（訓練士）による個別訓練が明記されている。

さらに、前述の『実践の記録』には、美香保小学校つぼみ学級の教職員によって昭和52年度の学級概要、指導実践がまとめられている。

それによると、児童数は27名で、起因疾患としては脳性麻痺が19名と多く、発作を有するものが15名である。身体障害者の障害程度等級では1級が20名、2級が7名であり、障害の程度が比較的重い児童のみの学級であることがわかる。日常生活動作でも、食事は全介助が17名、半介助が6名、排泄は全介助が21名、半介助が5名、衣服の着脱は全介助が20名、半介助が6名となっており、自立している児童はごくわずかである。移動手段は、不可7名、四つ這い7名、這い這い4名、寝返り3名などで、独歩が可能とされているのは3名であった。

職員構成は、札幌市立美香保小学校が校長1、教員7、非常勤職員1の計9名、札幌市福祉部福祉課が主査1、保健婦4、物療士2、その他職員3の計10名で、教育職と福祉職がほぼ同数であった。

児童の指導にあたっては、大きく学習グループと訓練グループという2つの指導組織があった。学習グ

ループは6名の教員がそれぞれ児童3～5名を指導するいわゆる「学級」であり、学習の時間はこの学級を単位として指導が行われていた。訓練グループは主として福祉職の7名が、学級の児童に対して個別に訓練を行うというものであった。

なおここでは、つぼみ学級が学校教育の場であることから、「学習」「訓練」の順で紹介したが、実際には『実践の記録』では、「児童の実態」に続き、「訓練」「学習」の順で指導実践が掲載されており、これもつぼみ学級における訓練重視の姿勢を象徴するものといえることができるだろう。

これら「学習」「訓練」の他にも、時間割には「あそび」の時間、「合同」での図工・体育・音楽の授業、生活の時間、教員や母親が参加する「全体訓練」「母子訓練」の時間も設定されていた。図1に、1977（昭和52）年度の日課表を示す。

4. つぼみ学級の特徴

以上の資料および各種資料からは、当時のつぼみ学級が他の特殊学級とは大きく異なる特徴を持っていたことがわかる。

（1）指導体制

つぼみ学級の最大の特徴は、その指導体制であった。前稿で考察したとおり、特殊学級に教員のみならず札幌市福祉部の職員を配属し、教育と医療が一体になって子どもたちにアプローチするというのが、つぼみ学級設立の際のコンセプトであったことからこれは当然である。

前述の通り、指導は「学習」と「訓練」という二本柱を中心に行われており、それぞれを教員と訓練士が担当し、その他にも合同の指導場面を設定していた。

「学習」の一例を挙げる。ある学級は、担任1名、児童は1年生4名で構成されていた。『実践の記録』によると、4名はいずれも重度重複障害児といわれる児童であり、音や光に対する認知、感覚刺激に対する反応などにおいて重い障害がみられたとのことである。担任は、音、光、食べ物、スキンシップ、身体を動かす遊び、触覚を利用した反応などを手掛かりに、刺激に対する反応から能動的な行動を引き出すためのアプローチに取り組んでいたことがわかる。

「訓練」では、この学級での「学習」を行わないコマで、児童と訓練士の1対1の個別訓練が行われていた。図1の日課表からわかるように、個別訓練は児童一人当たり週2～3回の頻度で行われており、ある事例では、訓練目標として「脊柱のアライメントの改善」「食

	月	火	水	木	金	土
10:00	朝の会			研 		

図1 1977（昭和52）年度日課表
（「昭和52年度実践の記録—つばみ六年のあゆみ—」より引用）

事の自立を目的とした上肢訓練」「膝の拘縮予防等を目的としたスタビライザーを使用した立位訓練」「タイプの実用化に向けた訓練」などの記述がある。特にタイプライター訓練については、コミュニケーション手段の拡大に向けた、学級担任、保護者と連携した取り組みの様子が記されている。

このような、つばみ学級特有の取組について、小野（1981）³⁾は「このように学校教育を担当する教員と、訓練を担当する訓練士とが、同一校舎のなかで協力して指導に当たっており、この形態は全国的にも稀ではなかろうかと思われる」と述べている。

(2) タクシー通学

『実践の記録』によると、1977（昭和52）年度の児童27名の通学方法は、タクシー15名、バス6名、自家用車6名となっている。タクシー登校については、札幌市教委が交通費を助成しタクシーチケットを発行して、料金を負担するという画期的な施策であった。小学校では児童と保護者が二組計4名で利用することを原則とし、中学校では身体の成長に鑑み、生徒と保護者一組2名が乗車する方法をとっていた。居住地による制限はなく、札幌市内全域からの利用が可能であった。

(3) 嘱託医制度

『実践の記録』では、「肢体不自由児の特性として整形外科及び精神障害を合わせもつ児童が多いことから」、嘱託医による整形外科診察、精神科診察を行っていた。

整形外科診察では、身体機能を正しく評価し、残存

機能の向上を図るため、訓練指示や補装具・補助具の処方を得ることを目的として年5回実施し、全児童が年1回の診察を受けていた。

精神科診察では、けいれん発作を約6割の児童が持っていることから、日常生活上注意すべきことの助言を得ること、精神発達レベルを正しく評価することを目的として年2回実施されていた。

この他、PTによる指導も年6回行われているという記述がある。

(4) 交流教育

当時は統合教育「仲良し学級」という位置づけの交流が行われていた。資料によれば「特殊学級という有利な位置づけから、健常児との交流は重要視」していたとある。ねらいは、「健常児との交流により、つばみ学級児童の伸長の機会とする」「障害児と健常児の交流を通して、児童、職員、父母ともに障害児に対する真の理解の場のひとつとする」とされている。

実際の内容は、つばみ学級の全児童27名が普通学級の1年生から3年生の全クラス計12学級に2～3名ずつ位置づけられ、年間数回の相互訪問による交流の場が設定されるというものであった。日常の授業や休み時間の交流に加え、学校行事・学級行事での交流や教職員同士・保護者同士の交流も広がった（『実践の記録』より）。

5. 体制確立までの経緯

では、このような体制は、学級開設当初から整備さ

れていたのであろうか。調査からは、決してそうではなかったことが示されている。

（１）指導体制

重度重複障害児に学習と訓練を二本柱とした教育を行うというつばみ学級特有の指導体制は、最初から順調にスタートしたわけではない。そこには「教室不足」と「指導者の健康破壊」という難題が立ちだかっていたのである。

「教室不足」については、つばみ学級誕生の経緯が関係している。前稿で指摘したとおり、つばみ学級は福祉ベースの運動で誕生し、1975（昭和50）年設置予定の「市立養護施設」設置までの暫定措置として、みかは整肢園内に間借りした形で開級した。このため4月の開設当初は、月・火・木曜日の週3日、11時半から14時半までの教室借用、しかも児童15名を2組に分け、月曜日が1組、火曜日が2組、木曜日が全員登校という、実質週2日のみの登校体制であった（『実践の記録』より）。「やっと学校に通えるようになった」とは言っても、施設・設備の制約から、通学は週2回に限られていたのである。指導時間も限られる中で、内容の充実を図るには時間を要した。その後、12月になって独立校舎が完成し、土曜日も含めた週6日登校体制が実現した。

「指導者の健康破壊」についても、『実践の記録』のうち、1973（昭和48）年の記録に生々しい記述が残されている。

「子どもたちのために、これは！」とおもわれることには労をいとわず、その一方で、職員の労働過重がはげしくなっています。（中略）「このままでは先生方が倒れてしまう」と、週五日登校制が学校側からうちだされます。それは職員の健康保持と教育研修日として、木曜日を休校とするものでした。これには親より先に職員が反対しました。「普通児とは違い、障害をもっている子ども達だから、学習時間数はむしろ多くなければならない」と反対しましたが、2学期から実施されることになります。子ども達には、学校がなにより楽しみとなってきたこの期、日曜日さえ登校したがっている子どもたちを前に、そうせざるを得なかった教職員の思いはどうであったか、情熱だけではいかんともしがたい、大きな壁にぶつかったのです。

しかし、翌1974（昭和49）年になっても、腰痛、腕の痛みなど身体の不調を訴える職員が増え、その後2

名が北海道の教員として初めて職業病に認定される事態となった。このため「休み時間は完全に子どもから離れる」「排泄・移動等は、介助員が行う」「給食指導を母親に依頼する」「普通学級児童との日常的交流の中止」などの不本意な状況に追い込まれたのである。この状況が改善するにはこの後、数年を要することになる。

（２）タクシー通学

つばみ学級設立当初の児童の通学方法は、隣接するみかは整肢園と共用でのスクールバス利用が中心であった。市内に1か所のみという学級の特殊性から児童の住所は市内全域の各地に点在しており、自宅が近い児童は路線バスや地下鉄などの各種交通機関を利用し、途中からスクールバスに乗り換えて登校したり、子どもを背負い、あるいはバギーに乗せ、運行コースまで行き、そこから乗るという方法で、通学に1時間以上もかかる児童もいた。しかし、雨の日も雪の日も、オムツやよだれふきのタオルが沢山はいった大きなバッグを持って、「我が子に教育と訓練を受けさせてやりたい」という熱意から毎日の通学がなされていた。そのために、親の疲労には計り知れないものがあり、また子どもにとっても疲れの要因のひとつとなり、欠席の多さも目につき始めた。このような状況の中で、市教委より交通費が助成されるようになり、1975（昭和50）年1月よりタクシー登校が開始された。この制度の実施により、初年度は6名の児童がタクシー通学を利用できるようになり、欠席が減少し通学保障を含めた教育権が確立されたのである（『実践の記録』より）。

（３）嘱託医制度

学校保健法に基づく内科、耳鼻科、眼科、歯科検診だけでは学級の児童の健康管理は果たせないという実態に鑑み、市教委は1974（昭和49）年度から嘱託医制度を発足させた。これは「特殊教育を進めるために医学的見地に立って、専門的な指導、助言をするとともに、特殊学級に在籍する児童・生徒の健康診断、日常の健康相談を行い、札幌市中心身障害児童・生徒の育成指導と健康維持向上につとめる」ことが目的とされ、北海道立札幌肢体不自由児総合療育センターの整形外科医と、札幌市立病院平岸分院の精神科医が派遣されることとなった。当初は年2回の診察ではあったが、子ども達に定期的に医療を受けられる機会が保障され、医療と教育が一体化された指導が可能になったことは、大きな意義を持つものであった（『実践の記録』より）。

（４）交流教育

『実践の記録』によると、交流教育が始まったのは、

学級開設 2 年目の 1973 (昭和 48) 年からであった。ただし最初は児童 3 名のみの参加であった。ねらいは「普通児との交流により、児童の能力と向上心を高めると同時に、普通児の障害児に対する理解を高める」ことであり、具体的には親学級を決め、児童の能力に合わせて授業に参加するというものであった。つまり、つばみ学級の児童の中から比較的認知能力、理解力の高い児童のみを選び、授業に参加していたのである。

この方法であっても、普通学級の子どもの偏見や誤解を減じ、普通学級担任の意識を変え、つばみ学級児童の意欲を高めたという実例が紹介されており、「本校にしっかりとつばみ学級を位置づけ、美香保のすべての子どもたち、すべての教師たちが互いに人間性を高めてゆくことがめざされたとりくみであった」という成果はあった(『実践の記録』より)が、知的能力の高い児童に限定した交流には課題が多く、その後の指導方法に期待が持たれた。しかしながら、この交流は翌年の職員の健康破壊によって頓挫し、1975 (昭和 50) 年に新たな形で交流がスタートするまで待たなければならなかった。

6. 考察

『実践の記録』の中の「1 年目のあゆみ」の冒頭には次のような一文がある。

つばみ学級開設は、札幌市の教育にとって画期的な第一歩となりました。国が全員就学を公約しはじめた頃、札幌市がそれまで待っていられないとして、この学級をスタートさせたことの意味は大きなものです。他都市では例を見ない福祉と教育が手を取り合って、一体化をはかりつつ共に子ども達のはかりれない可能性をひき出し、ひとりひとりの子どもを、人間として大切に育てようとしたものです。

このように、高い志を持ってスタートしたつばみ学級であったが、これまで見てきたように、最初から指導および運営がスムーズに行われていたわけではなかった。では、つばみ学級の教育・福祉・医療の進展を推進した原動力は何だったのであろうか。

前稿でもふれたとおり、つばみ学級が開級した 1972 (昭和 47) 年は、1971 (昭和 46) 年の特殊教育諸学校学習指導要領改訂の翌年であり、肢体不自由教育における指導内容・領域が「機能訓練」から「養護・訓練」へと大転換した時期であった。

今野 (2014) が指摘した通り、「養護・訓練」の誕生にともなう、『肢体不自由教育』誌上で行われた公開論争である「成瀬・小池論争」が肢体不自由教育界を揺るがせ、これを境に肢体不自由教育の現場では、「病院・医師主導」から「学校・教師主導」の考え方が強くなっていったのだが、つばみ学級では保護者の要望も強く、「機能訓練」の側面が存続したということができる。

全国肢体不自由養護学校長会 (1978)⁴⁾ による座談会では、成瀬・小池論争の一方の当事者である小池文英氏 (当時、整肢療護園長) と、村田茂氏 (当時、国立特殊教育総合研究所肢体不自由教育研究室長) との間で次のようなやりとりがされている。

小池 素朴な質問をしますと、外国の肢体不自由養護学校には、カリキュラムの中に Physical therapy とか Occupational therapy とかがそのままです。PT とか OT とかがそのままやっていると、どっかまずいんですね。

村田 現行法制では、それは不可能なんです。

小池 いや、分かるんですが、本質的にどっかまずいのでしょうか。

村田 結局、我が国の法制度の中では、学校教育は独自に形づくられてきたわけですからね。そういう異質なものを学校教育の中に即座に併存運用するという土壌が我が国には、まだ育っていないわけです。

しかし、この当時すでに、つばみ学級は「異質なものを学校教育の中に即座に併存運用する」という取り組みをしていたわけであり、「土壌が我が国には、まだ育っていない」中で先進的な取り組みをしていたことができる。事実、この後 20 年以上経過してから、国は医療職を外専門家として積極的に特別支援学校に導入することになったのである。

このように、当時のつばみ学級教職員が「子どものために何ができるか」を最優先し、既成概念にとらわれずに指導体制を作上げたこと、そして、教育委員会・福祉部も、それを施設・設備、人員配置、勤務体系、児童の通学保障、医療面の支援などから全面的にバックアップし、また現在は「交流及び共同学習」と称されている交流教育・統合教育によって学校や地域からの支援を得られたことが、つばみ学級の教育の充実、いわゆる「札幌方式」の発展につながったのではないだろうか。

こうして充実期を迎えた美香保小学校つばみ学級で

あったが、1976（昭和 51）年 3 月には、3 名の卒業生を出すことになった。ところが卒業生の受け入れ先は未定であり、2 月末になってやっと美香保中学校につばみ学級中等部設置が決まった。しかし校舎完成は 1 年後とされたため、3 名は卒業後も引き続き、美香保小学校つばみ学級との合同学習を行った。

このような曲折がありながらも、つばみ学級の先進的取り組み「札幌方式」は中等部にも引き継がれていった。1977（昭和 52）年には美香保中学校に学級校舎が新築され、小学校・中学校が揃って本格的な体制が整ったのである。

7. おわりに

わが国の肢体不自由教育において、独自の指導体制をとる札幌市において、その先駆けとなった美香保小学校つばみ学級の教育の発展について分析した。それは全国に例を見ない「札幌方式」と呼べるものであった。

つばみ学級はその後、特殊学級から養護学校に改編されたものの、その指導体制は基本的に今日まで継続されている。

今後は、1982（昭和 57）年度をもって閉級したつばみ学級後半期の教育について分析することにより、今日につながる札幌市の肢体不自由教育について考察を深めることを課題としたい。

謝辞

本稿作成にあたり貴重なご助言・ご協力をいただいた、佐京正義氏に深く感謝いたします。

引用文献

- 1) 札幌市立美香保小学校肢体不自由児学級：昭和 52 年度実践の記録—つばみ六年のあゆみ—, p 78, 1978.
- 2) 札幌市教育委員会：昭和 52 年度札幌市の特殊教育, p 35, 1977.
- 3) 小野宣子：北海道肢体不自由児療育史, 日本肢体不自由児協会, p 105, 1981.
- 4) 全国肢体不自由養護学校長会編：肢体不自由養護学校における「養護・訓練」について, 日本チャリティ・ブレート協会, p 14, 1978.

参考文献

- 1) 今野邦彦：札幌市における肢体不自由教育の発展—つばみ学級の誕生—, 藤女子大学 QOL 研究所紀要, 13, pp 87-96, 2018.
- 2) 今野邦彦：肢体不自由教育における自立活動指導者の専門性の変遷, 北海道大学大学院教育学研究紀要, 120, pp 159-177, 2014.
- 3) 今野邦彦：北海道および札幌市における専門家との連携の実態と課題, 運動障害教育・福祉研究, 11, pp 13-19, 2013.
- 4) 今野邦彦：肢体不自由教育における発達援助者の専門性と関係性—札幌市立美香保小学校つばみ学級（1972～1983）における実践を通して—, 教育学の研究と実践, 4, pp 75-84, 2009.
- 5) 札幌市子ども未来局児童福祉総合センター児童療育課みかは整肢園：医療型児童発達支援センター札幌市みかは整肢園創立 50 周年記念誌, 2013.
- 6) 札幌市立美香保小学校：30 周年記念誌, 1981.
- 7) 社団法人札幌肢体不自由児者父母の会：50 周年記念誌あゆみ, 2007.

Development of Education for Physically Handicapped in Sapporo City (2)

— The integration of education, welfare and medical care —

Kunihiko KONNO

(Department of Early Childhood Care and Education, Faculty of Human Life Sciences, Fuji Women's University)

Sapporo City has adopted a unique instruction system for the conventional Japanese education of people with physical disabilities. The system was established at the initiative of Tsubomi Class (literally: “bud class”), a class at Sapporo City Mikaho Elementary School. I have analyzed the integration of education, welfare and medical care as developed in Tsubomi Class and the driving forces behind the promotion of the system's establishment.

My analysis identifies the following factors as those that were conducive to the creation of enhanced education in Tsubomi Class and that led to the development of the so-called Sapporo System:

- The teaching staff of Tsubomi Class put top priority on thinking of what they could do for the children in the class and made concerted efforts to establish an optimal instruction system by thinking outside the box.
- The city's board of education and welfare department categorically endorsed the class in terms of facilities, personnel positioning, work systems, safety assurance for children's commutes, and medical care.
- The class was able to garner support from other schools and local communities through interactive and comprehensive education programs (currently referred to as interactive and collaborative learning programs).

Key words: Education for Physically Handicapped, Sapporo System, Tsubomi Class